

Académie de Rouen

Évaluation des classes de 5^{ème} des
collèges publics de l'éducation prioritaire
(12 collèges en ECLAIR et 38 en RRS)

Mai-juin 2012

Depuis 2009, l'Académie de Rouen met en place des évaluations auprès des élèves de 5^{ème} de l'Education Prioritaire dans toutes les disciplines. Celles-ci ont tout d'abord été expérimentées dans les 11 collèges relevant du programme **ECLAIR** (ex RAR) puis étendues en 2010 à quelques collèges relevant des **Réseaux de Réussite Scolaire**. L'ensemble des collèges de l'éducation prioritaire est maintenant impliqué et ce dans douze disciplines. Cette note d'information a pour but de rendre compte des acquis constatés à mi-parcours de la scolarité des élèves en collège, de dégager des pistes de réflexion quant à **l'analyse collective et nécessaire des résultats au sein de chaque établissement** et d'apporter aux professeurs un éclairage pédagogique à la fois disciplinaire et transdisciplinaire favorisant la continuité des apprentissages entre le palier 2 et le palier 3 du socle commun de connaissances et de compétences.

Les protocoles d'évaluation ont été construits par des professeurs des collèges ECLAIR et de certains RRS. Un Inspecteur Pédagogique Régional de chaque discipline a accompagné les équipes et validé les protocoles après expérimentations dans les classes et apports de quelques modifications.

Pour construire les outils, les groupes de travail se sont basés sur les **programmes disciplinaires** et leur croisement avec les **domaines et items du socle commun** de connaissances et de compétences.

L'objectif de ce dispositif n'est pas de figer l'acte d'évaluation mais d'établir un bilan à un instant T, d'amener, lors de la construction des outils, les équipes à partager leur lecture des programmes et du socle commun, de réfléchir et d'analyser en aval les résultats et d'aider au développement professionnel de chacun. Cet outil s'avère très utile en termes de prises d'indices pour la validation du socle commun, de réflexion sur l'articulation programmes / socle commun et les critères de réussite. Il vise la notion de performance, de tâche, de situation problème permettant de voir si l'élève est capable de mobiliser ses connaissances à un moment donné pour résoudre un problème ou répondre à une mission, non pas au sein d'une tâche répétitive répondant à une demande légitime émanant du professeur lors d'une phase d'apprentissage mais dans une tâche contextualisée où connaissances, capacités et attitudes sont mises au service de sa réalisation.

Définition : Le pourcentage de réussite d'un élève est mesuré à l'aide de la codification suivante : 1 (item acquis), 4 (item en cours d'acquisition), 9 (item non acquis) et 0 (item sans réponse). On considère un item comme réussi s'il est codé 1 ou 4. Cette définition est valable dans tous les tableaux de résultats présents dans cette note d'information.



MINISTÈRE DE
L'ÉDUCATION NATIONALE

MINISTÈRE DE
L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE



L'analyse académique des résultats nous amène aux constats suivants. Si la recherche d'information semble avoir progressé dans toutes les disciplines, son traitement reste encore à explorer. La maîtrise de la langue pose problème, notamment au niveau syntaxique, orthographique et lexical. La prise de parole construite s'en trouve pénalisée tout comme l'expression écrite. Il convient dans chaque champ disciplinaire d'entraîner régulièrement les élèves à dire et à écrire, à poser

des questions et se poser des questions, à mettre en mots leurs pensées, à rendre compte, lors de pauses structurantes qui permettent à chacun de se construire et de construire collectivement. Si chaque discipline reste ancrée dans ses spécificités, il est nécessaire néanmoins, dans chacune d'entre elles, de renforcer transversalement les points suivants :

- **veiller à la qualité de la langue produite à l'oral et à l'écrit**

- **enrichir le vocabulaire** général et spécifique des élèves, la pauvreté lexicale minimisant la possibilité de comprendre et d'exprimer ses émotions, ses sentiments, son point de vue et donc de débattre et de s'ouvrir à l'autre et au monde

- **donner une place plus porteuse à l'erreur et au tâtonnement** afin de mieux comprendre le cheminement mental de l'élève face aux apprentissages et de le mettre en confiance. La valorisation des efforts lui permettra de construire plus facilement son autonomie.

ALLEMAND

Tableau 1 : Résultats par domaine

Domaine	Pourcentage de réussite
Compréhension orale	63,6%
Compréhension écrite	86,3%
Expression écrite	65,7%
Prise de parole en interaction	73,3%
Prise de parole en continu	81,5%
TOTAL	73,5%

Comme les années précédentes, le protocole d'évaluation conçu par une équipe d'enseignants de collège et validé par l'IA-IPR, ciblait les 5 activités langagières au niveau A2 du CECRL, niveau visé par les programmes nationaux en 5^{ème} LV1 / bilangue et exigé (pour une des LV enseignées) pour la validation de la compétence 2 du socle commun à la fin de la classe de 3^{ème}. Les cinq activités langagières testées sont la compréhension de l'oral, la compréhension de l'écrit, l'expression écrite, l'expression orale en continu et l'expression orale dialoguée. Cette année, **316 élèves germanistes**, issus de 24 établissements dont 6 collèges ECLAIR, ont participé à cette évaluation, un nombre en augmentation par rapport à l'année précédente. Notons d'abord **la nette amélioration de la réussite globale (73,5%** par rapport à 63,5% pour la session 2011), due à **des meilleures performances dans toutes les activités langagières** testées, sauf l'interaction orale dont les résultats sont en très léger recul (73,3% contre 74,9% en 2011). Or, cette petite

baisse apparente s'explique par le fait que les items « lire à voix haute et épeler », ont été associés cette année lors du recueil des résultats à l'activité langagière « expression orale en continu », contrairement à la session 2011 où ils comptaient pour le domaine de l'expression orale dialoguée.

Les meilleurs résultats ont été obtenus en **compréhension écrite (86,3%)**, suivie par **l'expression orale en continu (81,5%)**. **Les activités langagières les moins bien réussies** sont **la compréhension de l'oral**, avec tout de même 63,6% de réussite, suivie par **l'expression écrite (65,7%)**.

Ces résultats, très encourageants et en progression, appellent toutefois une analyse détaillée par activité langagière pour tenter d'expliquer des performances inégales, permettant de dégager quelques pistes de travail à l'intention des professeurs concernés.

Compréhension de l'oral

Le repérage d'informations météorologiques précises à partir de prévisions

sur plusieurs jours reste - comme l'année dernière - difficile pour les élèves, malgré un remaniement des items afin de mieux cibler l'attention des élèves et ce, de manière progressive. Les nouvelles consignes ont néanmoins permis un meilleur repérage des différentes températures, alors que l'évolution du temps a été mal identifiée par une grande partie des élèves, difficulté liée non seulement au vocabulaire spécifique, mais aussi à l'identification des éléments précis dans la chaîne parlée. Étant donné la très bonne réussite pour les autres items - comprendre la description d'une personne, comprendre des informations liées aux goûts et loisirs dans une présentation, repérer des heures dans un emploi du temps - la question se pose si la nature du message contenant plusieurs informations météorologiques n'est pas finalement trop complexe pour les élèves en fin de deuxième année d'apprentissage de l'allemand. L'équipe des concepteurs se penchera sur la question lors des réunions de travail à venir. Il est à noter que la performance globale en

compréhension de l'oral gagne toutefois 5,5 points par rapport à l'année dernière: nous encourageons donc les équipes à continuer l'entraînement régulier de cette activité langagière en classe, entraînement ciblant avant tout le développement progressif de stratégies d'écoute transférables.

Compréhension de l'écrit

Les performances satisfaisantes en compréhension de l'écrit de 2011 ont encore augmenté de 10 points en 2012. Les élèves devaient prélever des informations dans un texte pour les disposer au bon endroit dans un arbre généalogique, associer cinq questions aux réponses correspondantes ou encore extraire diverses informations d'un courriel. L'excellente réussite prouve que les champs lexicaux abordés dans les différents documents écrits- la famille, l'expression du goût et de l'appréciation, les activités, l'expression du temps et du lieu sont bien maîtrisés en fin de 5^{ème} pour la plupart des élèves testés.

Expression écrite

Nous constatons beaucoup de progrès (+ de 14 points par rapport à l'année

dernière!) en ce qui concerne l'expression de l'écrit. Alors que les élèves réussissent beaucoup mieux à se présenter à l'écrit, en précisant également la composition de leur famille et leurs activités favorites, ils éprouvent toujours quelques difficultés à réagir à une invitation (en français) en proposant une réponse cohérente (en allemand). Ceci s'explique certainement par le fait que la présentation personnelle a fait partie des activités travaillées régulièrement en cours, alors que la rédaction d'une réponse à une invitation que les élèves découvrent comporte forcément des éléments non-préparés en amont et oblige les élèves à s'adapter à une nouvelle situation, ce qui peut les déstabiliser. Il nous semble donc important de confronter les élèves en classe à des situations qui les mettent en «déséquilibre», permettant l'expérimentation et la prise de risques à travers des tâches qui leur demandent d'adapter leurs acquis linguistiques à l'imprévu, ou à aller un peu au-delà de ce qu'ils savent actuellement faire. Cette «mise en danger» peut les amener à s'approprier des éléments nouveaux en osant prendre des risques dans un contexte d'échange nouveau, c'est-à-dire créatif (ce qui définit tout échange authentique avec des locuteurs natifs!).

Expression orale en continu / en interaction

La très nette amélioration en expression orale en continu (+ 24 points) doit beaucoup aux meilleures performances des élèves lors de la présentation orale d'un environnement familial fictif à partir d'un support image. Performance qui s'explique certainement en partie par une meilleure intégration de la prise de parole en continu dans les activités de classe, mais surtout liée à la reformulation de la consigne cette année, invitant l'élève à s'exprimer à la première personne en adoptant une identité fictive au lieu de décrire des éléments de l'image sans ancrage dans un contexte communicatif précis. Ce constat ne peut que nous confirmer, si besoin est, du bien-fondé de l'utilisation d'un scénario d'évaluation pour permettre à l'élève une meilleure implication en donnant du sens à l'apprentissage linguistique. Par ailleurs, les performances en expression orale interactive restent très satisfaisantes et montrent que les élèves ne sont pas seulement habitués à répondre aux questions, mais savent aussi en poser, tout en s'efforçant de comprendre les réponses données afin de résoudre un problème (ici sous forme de « personnage mystérieux »).

**Bettina Cuissot Lecoeuche, IA IPR
d'allemand**

ANGLAIS

Le protocole d'évaluation ciblait les cinq activités langagières qui correspondent aux cinq domaines du socle commun (compétence 2 : pratique d'une langue vivante étrangère), à savoir : comprendre à l'oral, lire, écrire, parler en continu et réagir et dialoguer. Ce protocole, en place depuis trois ans et amendé après chaque passation, n'a pas pour objectif de figer l'acte d'évaluation mais d'établir un bilan des acquis des élèves à mi-parcours du collège et de mesurer leur autonomie langagière et leur capacité à mobiliser les ressources nécessaires pour exé-

cuter les tâches proposées. Il permet également d'afficher l'évolution des résultats des élèves entre l'entrée en 6^{ème} (**niveau A1** du Cadre européen attendu à ce niveau) et la fin de l'année de 5^{ème} (**niveau A2** du Cadre européen visé par les programmes en vigueur).

Il est fondé sur les programmes du collège (6^{ème} / 5^{ème}), les domaines du socle commun de connaissances et de compétences (paliers 2 et 3) et les descripteurs du niveau A2 du Cadre européen commun de référence pour les langues.

Résultats d'ensemble et constats

Plus de 3 500 élèves ont été évalués et les résultats sont en augmentation par rapport à 2011 avec un pourcentage global de réussite de **62,8%** (61,3% en 2011). On observe un léger tassement des résultats dans le domaine de l'écrit, à la fois en compréhension et en expression alors que les compétences orales sont toutes en progression (voir tableau 1 ci-dessous),

Tableau 1 : Pourcentage de réussite par activité langagière

Activités langagières (domaines)	% de réussite 2012	% de réussite 2011
Compréhension orale (<i>comprendre à l'oral</i>)	76,0% (ECLAIR 73% / RRS 76,8%)	73,1%
Compréhension écrite (<i>lire</i>)	72,0% (ECLAIR 67,7% / RRS 73,1%)	73,0%
Expression écrite (<i>écrire</i>)	44,0% (ECLAIR 44,2% / RRS 43,9%)	44,7%
Prise de parole en interaction (<i>réagir et dialoguer</i>)	73,0% (ECLAIR 71,5% / RRS 73,5%)	71,3%
Prise de parole en continu (<i>parler en continu</i>)	51,1% (ECLAIR 47,4% / RRS 52,2%)	50,3%

Si l'on constate effectivement des progrès dans certains items, nous notons des écarts très importants, et ce dans chaque activité langagière, entre les établissements : comprendre à l'oral (de 59,7% à 91,4%), lire (de 41,8% à 84,4%), écrire (de 15,6% à 65,7%), réagir et dialoguer (de 59,9% à 85%), parler en continu (de 32,6% à 69,6%). Une lecture interprétative des résultats s'impose dans chaque collège afin de cibler les points faibles et définir des orientations pédagogiques afin d'amener le plus grand nombre d'élèves au niveau A2 attendu en fin de classe de 3^{ème}.

Analyse des résultats par activité langagière

Pour ce qui concerne la **compréhension orale**, on note de bonnes performances autour de la reconnaissance des nombres (item 1 : 82,1% de réus-

site) et des consignes de classe (item 2 : 91,5%). En revanche, les élèves ont éprouvé des difficultés à comprendre un récit au passé (item 4 : 56% de réussite) et à prendre en compte la charge culturelle du lexique entendu. Deux remarques : comprendre un échange (et s'exprimer) au passé doit être intégré dans les apprentissages dès la classe de 6^{ème}. Il convient de ne pas aborder ce point comme purement grammatical déconnecté de sens pour l'élève mais de le présenter comme une réponse à un besoin exprimé par l'élève dans une situation de communication qui lui est proposée. D'autre part, lors des phases d'entraînement, les tâches doivent s'appuyer sur le programme culturel, lexique et culture étant indissociables.

En **compréhension écrite**, le repérage d'informations est globalement positif. Le résultat global est cependant en légère baisse par rapport à 2011. Il est recommandé d'exposer régulièrement

l'élève à des textes courts et simples, facilitant ainsi le passage de la phonie à la graphie et la mise en relation.

Pour ce qui est du domaine de la **prise de parole en interaction**, les avancées entre l'évaluation en début de classe de 6^{ème} et la fin de la classe de 5^{ème} sont très nettes (voir tableau 3). L'entraînement intensif en classe est réel et porte ses fruits. Il reste cependant entre 15% et 25% des élèves qui rencontrent un blocage face à la forme interrogative et un élève sur trois qui confond les mots interrogatifs et les auxiliaires. L'apprentissage là encore est-il suffisant ? L'élève est-il amené à poser des questions en situation réelle de déficit d'information ou est-ce réservé à l'anglais de la classe qui, le plus souvent, conduit l'élève à reproduire des blocs figés plutôt qu'à construire en autonomie des questions correctement agencées ? On recherchera des situations amenant le professeur à se mettre en retrait et permettant aux

élèves d'interagir autour de tâches contextualisées répondant à un véritable besoin de communication.

En **prise de parole en continu**, la maîtrise du lexique et de la phonologie est tout à fait satisfaisante tout comme l'est la lecture d'une poésie. Les erreurs récurrentes recensées relèvent du domaine grammatical, notamment autour de l'expression du passé (progrès à noter cependant : 39,2% de réussite par rapport à 28,4% en 2011) et des connaissances syntaxiques souvent non mobilisées. Déterminants possessifs et mots de liaison enregistrent plus de 40% de non réponse. Là encore, la mise en place de situations d'apprentissage motivantes et motivées doit permettre aux élèves de progresser au travers d'une manipulation effective de ces éléments à des fins communicatives au service du sens et de l'action.

Ce point de vigilance se retrouve également en **expression écrite** où l'élève rencontre des difficultés dans l'écriture d'un court récit au passé (46% de

réponses erronées et 32% de non réponse). En revanche, la production de messages simples est encourageante (66,7% de réussite). L'entraînement à l'expression écrite consiste en un va et vient constant entre prise de parole en continu, modeste en début d'apprentissage mais structurée, enrichie en permanence et une mise sur papier de cette parole individuelle afin de bien percevoir le lien entre phonie et graphie et la structuration de l'énoncé. Pour devenir compétent dans cette activité langagière, il convient de s'essayer et d'aller bien au-delà de la simple copie d'une trace écrite de cours construite collectivement.

La mémorisation de blocs lexicalisés qui caractérise le niveau A1 doit évoluer au niveau A2 vers une prise de conscience de la segmentation des énoncés et de l'agencement des divers éléments les constituant. Ecrire est un moyen d'amener l'élève à réfléchir et à se doter des stratégies nécessaires pour construire progressivement son autonomie.

Les enseignants trouveront des outils d'aide à l'évaluation diagnostique sur le site académique (<http://anglais.spip.ac-rouen.fr>) dans la rubrique ressources : banquoutils. Ces outils permettent de cibler certaines erreurs récurrentes des élèves et d'en comprendre la source, à l'oral comme à l'écrit, en réception comme en production.

Collèges ECLAIR

Sur trois années, l'on peut noter une évolution positive des résultats dans le domaine de la compréhension (orale comme écrite) et de l'interaction orale. En revanche, les résultats en production écrite et orale restent insuffisants. L'étude plus pointue des résultats aux différents items dans ces deux domaines (écrire et parler en continu) montre un réel déficit dans la maîtrise (et donc la mobilisation) des outils syntaxiques nécessaires pour parler au passé. L'apprentissage de ce fait de langue doit se faire dès la classe de 6^{ème} pour pouvoir répondre aux besoins communicationnels attendus au niveau A2.

Tableau 2 : Évolution des résultats sur trois années en ECLAIR

	Compréhension orale	Compréhension écrite	Expression écrite	Prise de parole en interaction	Prise de parole en continu
2010	68,9%	65,9%	68,5%	70,6%	49,2%
2011	70,1%	68,7%	42,7%	68,2%	47,3%
2012	73,0%	67,7%	44,2%	71,5%	47,4%

Si l'on met en regard les résultats de l'évaluation de juin/septembre 2010 visant le niveau **A1** à l'entrée en 6^{ème} et ceux de juin 2012 en fin de 5^{ème}, visant le niveau **A2** requis dans le cadre des programmes en vigueur, l'on peut noter une progression significative, notamment dans le domaine de l'oral. C'est

le résultat encourageant des apprentissages et des efforts fournis pendant ces deux premières années de collège.

Cependant, si l'importance de l'oral est réaffirmée au niveau A2, l'écrit en production ne doit pas être négligé. Il convient de rappeler qu'au niveau A2,

l'élève doit pouvoir écrire simplement sur sa famille, son environnement... et produire une description brève et élémentaire d'activités passées. Les séquences d'apprentissage doivent intégrer cet objectif afin de mieux construire l'autonomie langagière de chacun.

Tableau 3 : Évolution de A1 vers A2 pour une cohorte d'élèves (collèges ECLAIR)

	Compréhension orale	Compréhension écrite	Expression écrite	Prise de parole en interaction	Prise de parole en continu
Juin/Septembre 2010 CM2/6 ^{ème}	73,4%	68,2%	83,3%	64,4%	51,3%
Juin 2012 5 ^{ème}	73,0%	67,7%	44,2%	71,5%	47,4%

Remarque : le collège Politzer a été intégré au programme ECLAIR à la rentrée 2011.

Les progrès enregistrés reflètent à la fois dans les ECLAIR et les RRS tout le travail effectué par les équipes pédagogiques de ces établissements de l'éducation prioritaire et le chemin parcouru en langue anglaise.

Les efforts doivent être poursuivis, notamment dans les activités de production mises au service du sens.

L'examen plus précis des résultats par item doit permettre aux équipes

de chaque établissement d'orienter leur enseignement en fonction des lacunes constatées et d'apporter des solutions individuelles et collectives pour une pleine réussite de tous les élèves.

Bertrand Vittecoq, IA IPR d'anglais

ARTS PLASTIQUES

Tableau 1 : Résultats par domaine

Domaine	Pourcentage de réussite
Représenter l'animal familier du couple de la "parade nuptiale" de Jean Dubuffet	77,0%

Pour cette année, nous avons fait le choix d'un test élémentaire réalisé autour de l'œuvre de Jean Dubuffet : *Parade nuptiale*, 1973. Il s'agissait de dessiner l'animal familier du couple. Cette proposition mettait en œuvre la plupart des compétences attendues, dans la discipline, pour un élève de cinquième.

Même si le pourcentage de réussite des élèves est supérieur à l'an dernier (77 % contre 72,4 %) et que ceux-ci ont rarement été mis en échec dans leur réalisation, il est intéressant, au vu des remarques des enseignants, de dégager quelques points forts et points faibles de ce travail.

Points forts

- Le visuel était simple et questionnant, la consigne était en adéquation avec les possibilités des élèves.

- Le dessin incitateur de Dubuffet a permis des réponses plastiques inventives et cohérentes.

- Le temps de réalisation (une séance) était bien ajusté à la tâche à accomplir.

- Le sujet a amusé les élèves. Ils ont pris plaisir à réaliser ce test.

Points faibles

- Les élèves ont éprouvé des difficultés de compréhension autour de l'incitation : certains élèves n'ont pris en compte qu'une partie de la consigne « dessinez un animal » en oubliant l'œuvre de Dubuffet.

- La dimension créatrice (formes, graphismes, couleurs) autour de l'animal familier n'a pas toujours été exploitée.

- Le dispositif proposé était peut-être trop réducteur. Cette simplification du cadre de l'épreuve a probablement formaté certaines réponses.

Il est important de noter que ce bilan encourageant est le reflet du travail de qualité effectué par les enseignants grâce aux rencontres fructueuses qu'ils ont engagées tout au long de l'année.

Pour l'avenir, il est nécessaire de garder un test simple dont le vocabulaire aisément compréhensible par tous permet aux élèves un travail immédiat. Mais il faudrait être moins inducteur dans la demande pour autoriser davantage de possibilités d'intervention plastique, ce qui donnerait encore plus de sens aux travaux réalisés.

Jean-Luc Beltran, IA IPR d'Arts Plastiques

ÉDUCATION MUSICALE

Tableau 1 : Résultats par domaine

Domaine	Pourcentage de réussite
Situer une œuvre musical dans son contexte	88,9%
Maîtriser le vocabulaire musical	70,9%
TOTAL	81,2%

Le protocole d'évaluation se fondait comme l'an dernier sur un faisceau de compétences ciblant le niveau 5ème, choisies par le groupe de travail. Les élèves devaient être en mesure de situer les œuvres musicales dans leurs contextes historique, géographique et social, tout en faisant part d'un minimum de maîtrise de la langue française, indispensable à la réalisation d'un commentaire d'écoute succinct. Le test s'appuyait donc sur l'audition d'une douzaine d'extraits sonores couvrant un large éventail esthétique, parmi lesquels il fallait reconnaître :

- Deux styles éloignés l'un de l'autre (moyen-âge / contemporain)
 - Deux styles proches dans le temps (moyen-âge / renaissance)
 - Des musiques occidentales et non occidentales
 - Des musiques populaires et savantes
- S'y ajoutait la maîtrise d'un vocabulaire approprié : les élèves devaient rédiger un commentaire libre, à partir de l'écoute d'un extrait associant les musiques traditionnelle et savante. Les acquis visés nécessitaient de la part des collégiens qu'ils mobilisent leurs savoirs techniques ; mais ils ne relevaient pas de leur seule maîtrise, exclusive ou cloisonnée : ils s'inscrivaient au cœur de la construction du socle commun (compétence I : la maîtrise de la langue française et compétence V : la culture humaniste) et de la mise en œuvre des programmes d'éducation musicale.

Le test était entièrement enregistré et dématérialisé, chaque professeur disposant de tous les éléments nécessaires (documents fournis sous forme numérique) à la mise en œuvre de l'épreuve.

L'analyse (par item, établissement et champ de compétence) met en lumière des résultats très positifs dans l'ensemble, puisque le taux de réussite global est de 81,2%, avec un total de 80% en ECLAIR et de 81,4% en RRS. Comme l'an dernier, nous constatons que les meilleurs pourcentages concernent des acquis spécifiquement disciplinaires (88,9%), les compétences transversales (orthographe, vocabulaire...) se positionnant sensiblement en retrait avec 70,9%.

Cependant, les résultats de la première partie (compétence V) sont assez contrastés : nous constatons que les élèves ont manifestement la capacité de percevoir des styles éloignés dans le temps (de 81% à 100% de réussite, avec une moyenne de 96,2%) et de distinguer une musique populaire d'une musique savante (96,4% au total). Ils ont en revanche davantage de difficultés à reconnaître deux styles se succédant chronologiquement (de 16,7% à 100% d'entre eux ont été capables de distinguer des musiques caractéristiques du moyen-âge et de la renaissance).

Ce n'est pas une surprise, car le niveau de difficulté est alors plus élevé. Enfin, situer une œuvre dans son contexte géographique (musique occidentale / non occidentale) ne va pas de soi pour tous les élèves : nous relevons 79,8% avec un plancher à 43,9%, alors qu'il est de 75% pour le contexte social. Parmi ces items s'articulant autour de la compétence I du socle commun, il est à noter que les difficultés rencontrées se focalisent d'abord sur la pertinence du vocabulaire utilisé, avec le résultat global le plus modeste (63% au total, minimum à 22,4% dans un établissement RRS).

L'orthographe arrive ensuite avec 78,2%, l'ensemble des pourcentages affichant ici une amplitude modérée : deux établissements affichent des résultats se situant en dessous de la barre des 60%.

Quelques remarques et conseils...

Le commentaire d'écoute est à pratiquer régulièrement, en incluant dans l'évaluation la maîtrise du vocabulaire (technique, général) et de l'orthographe. Cela ne doit pas occulter le fait que cet exercice nécessite concomitamment l'acquisition d'une méthode claire et adaptée au public concerné.

L'éducation de la perception des élèves doit être progressive : les compétences liées à la reconnaissance des styles gagnent à se construire avec en ligne de mire la capacité des élèves à distinguer des œuvres correspondant à des périodes successives. Au regard du constat opéré, il semble souhaitable d'organiser le travail dans l'année en tenant compte de cet objectif important.

Il est souhaitable de ne pas limiter ce test à une évaluation qui serait totalement déconnectée d'un travail s'inscrivant dans la durée, mais au contraire d'en utiliser tout le potentiel, en amont et en aval de la séance choisie. Cette démarche évaluative doit contribuer à l'évolution des pratiques : chaque professeur dispose des différents tests produits ces dernières années, et pourra en distiller les principes didactiques et pédagogiques, dans le cadre de ses progressions annuelles.

L'outil numérique, désormais au cœur de la démarche didactique et de la mise en œuvre des enseignements, pourra faciliter l'analyse fine des documents sonores et simplifier grandement l'écoute comparée, indispensable pour acquérir les « marqueurs » stylistiques. Il permettra de développer l'autonomie

des élèves et apportera la puissance pédagogique de son interface visuelle.

Si le mode opératoire retenu cible d'abord le champ de la perception, chacun est en mesure de comprendre que les capacités, connaissances et attitudes se construisent à chaque ins-

tant du cours, au cœur de chaque projet musical, de chaque activité, tout au long de l'année ; grâce au réinvestissement des compétences, qui doit être prévu à chaque étape de la construction didactique.

François Virot, IA IPR d'éducation musicale

ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

Il reste difficile en EPS de produire un test unique pour tous les établissements. Les programmations diversifiées mais précises au regard d'un programme, et balisées par les équipes pédagogiques soucieuses de prendre en compte les réalités des ressources et des besoins de leurs élèves, ne le permettent pas.

Pour analyser les résultats de leurs élèves afin de réguler les apprentissages et de les faire tous progresser, les professeurs d'EPS ont défini des indicateurs lisibles, formalisés en commun, lors des journées de formation « ECLAIR » et « RRS ».

Cette évaluation en EPS n'est pas un test ponctuel en plus d'évaluations effectuées en classe. Il représente le bilan d'un cycle d'activité, une évaluation

sommative en fin de cycle en parfaite correspondance avec les compétences attendues présentées dans le bulletin des compétences disciplinaires.

Les programmes d'EPS imposent aux enseignants de faire acquérir aux élèves à l'issue des années « collège » des compétences de niveau « 2 » par la pratique de 8 APSA (activités physiques sportives et artistiques) qui constituent leur programmation de la classe de 6^{ème} à celle de 3^{ème}.

Aussi :

- En 6^{ème}, les compétences attendues sont toutes de niveau « 1 »,
- En 5^{ème}, en fonction des programmations, certaines peuvent être de niveau « 1 » mais d'autres de niveau « 2 » s'il s'agit d'un 2^{ème} cycle d'apprentissage.

Les compétences attendues d'ordre moteur mettent en évidence une adaptation motrice en relation avec le niveau des ressources motrices (mécanique : coordination motrice, énergétique : qualité et puissance musculaire, informationnelle et décisionnelle,.....), relationnelles et affectives.

Les compétences méthodologiques et sociales (CMS) (définies en référence au socle commun) sont relatives à la prise en compte de la notion de respect, d'engagement dans les rôles sociaux, de mise en projet (individuel et/ou collectif), et à l'intégration de connaissances sur soi dans un objectif d'éducation à la santé et de préservation de son intégrité physique.

	Niveau 1	Niveau 2
Acrosport, Gymnastique Danse	<i>Exemple en Danse :</i> Rester concentré et accepter le regard des autres Observer et analyser avec respect le travail des autres	<i>Exemple en Danse</i> S'investir dans sa danse en l'habitant du début à la fin Apprécier les prestations de façon argumentée
Demi-fond	Prendre des repères sur soi pour évaluer l'intensité de l'effort, Occuper différents rôles (observateur, entraîneur)	Etablir un projet de performance et le réussir Occuper différents rôles (observateur, entraîneur)
Sports collectifs	S'informer efficacement pour agir Occuper différents rôles : observateur, arbitre	Prendre des décisions pertinentes Occuper différents rôles : arbitre, entraîneur

Tableau 1 : Résultats par domaine

APSA Support	Total compétences d'ordre moteur				Total compétences d'ordre méthodologiques et sociales				Total global			
	2010/2011		2011/2012		2010/2011		2011/2012		2010/2011		2011/2012	
	ECLAIR	RRS	ECLAIR	RRS	ECLAIR	RRS	ECLAIR	RRS	ECLAIR	RRS	ECLAIR	RRS
CP1 - Demi-fond			74,9%	89,5%			77,5%	87,8%			75,9%	88,8%
« Réaliser une performance motrice maximale mesurable à une échéance donnée »	86,0%		85,2%		85,2%		84,8%		85,6%		85,0%	
CP3 - Acrosport, Gymnastique, Danse			72,2%	87,3%			69,2%	83,1%			77,9%	87,4%
« Réaliser une prestation corporelle à visée artistique ou acrobatique »	89,7%		84,5%		90,3%		80,5%		90,0%		85,2%	
CP 4 - Sports collectifs			84,9%	90,0%			81,7%	84,6%			83,6%	87,9%
« Conduire et maîtriser un affrontement collectif »	87,8%		88,8%		89,3%		83,9%		88,0%		86,9%	

L'analyse de ces résultats

Prise dans la globalité académique, elle est complexe et risque de ne pas prendre en compte les spécificités réelles. C'est pourquoi les observations suivantes ne constituent pas des vérités à suivre absolument, mais des filtres qui peuvent servir de guide à l'analyse que les équipes pédagogiques mèneront.

Différences entre les deux années :

L'analyse doit être effectuée dans chaque établissement. Les écarts relevés ici, au niveau académique, pourraient être liés aux modes de calcul.

Ecart entre APSA support

Les écarts, cette année sont moindres. Les sports collectifs semblent mieux faire réussir les élèves. Le choix des APSA supports à l'acquisition de la « CP3 » peuvent expliquer les différences d'une année sur l'autre. Les résultats en gymnastique sont souvent moins bons qu'en danse où l'activité expressive est souvent valorisée à l'activité acrobatique plus lisible. Les épreuves liées aux potentialités énergétiques obtiennent des scores un peu moins bons.

La sédentarité plus grande de nos jeunes élèves risque de peser, ici, de plus en plus lourd. Une réflexion avec le premier degré et les familles doit pouvoir se concevoir à ce niveau.

Ecart entre « champ moteur » et « champ méthodologique et social »

Cet écart apparaît en défaveur des compétences méthodologiques et sociales davantage centrées sur les dimensions cognitives des élèves, sur leur rapport au savoir, à soi et aux autres. Il appartient à chaque équipe pédagogique d'apporter ici les analyses qui s'imposent en fonction des problématiques locales.

Il conviendrait :

- de préciser les attentes aux élèves,
- de les inviter à mesurer leurs progrès ou leurs difficultés à partir d'indicateurs précis facilement observables,
- de leur donner les moyens d'accéder à la connaissance
 - du résultat de leurs actions (connaissance de la prestation finale, « une photographie », le « quoi »)
 - des procédures ou démarches utilisées (connaissance du processus : le « comment »)

- de leur permettre de mettre en relation ces deux éléments, et ainsi de développer leur analyse réflexive (le « pourquoi »)

- de renforcer la co-évaluation.

La progressivité des apprentissages relatifs aux compétences méthodologiques et sociales est à formaliser au sein de chaque projet pédagogique d'EPS afin de concevoir et conduire un enseignement cohérent de la classe de 6^{ème} à celle de 3^{ème} (sans oublier les finalités du lycée).

Conclusion et perspectives

En EPS, la globalisation académique des résultats au niveau 5^{ème} ne permet qu'une analyse partielle du niveau des acquisitions des élèves. Chaque équipe dispose d'un outil académique « Pack EPS » qu'elle doit utiliser pour réguler dans l'établissement les apprentissages afin d'optimiser les transformations des ressources des élèves.

Les IA IPR d'EPS ont une entière confiance dans les enseignants de l'académie pour poursuivre les

analyses et conduire les mises en œuvre adaptées.

En termes de perspectives, pour 2012/2013, les enseignants d'éducation physique et sportive et ceux de sciences de la vie et de la terre vont partager les enjeux de leur discipline, la conception des apprentissages, et

l'explicitation des compétences attendues dans le respect des programmes. Cette intention innovante, s'appuyant sur des travaux lancés par un petit nombre d'enseignants, a pour objet de mettre en évidence l'intérêt d'un travail pluridisciplinaire au service d'une prise en compte plus cohérente des besoins des élèves et des enjeux pédagogiques

liés à l'acquisition des connaissances et des compétences du socle commun (dans un souci de renforcement pour des enjeux de stabilisation). L'élaboration d'un test commun aux deux disciplines est envisagé.

Odile Caltot, IA IPR d'Education Physique et Sportive

ESPAGNOL

Tableau 1 : Résultats par domaine

Domaine	Pourcentage de réussite	Comparaison avec 2011
Ecouter et comprendre (CO)	75,1%	-1,9%
Lire (CE)	64,7%	17,9%
Ecrire (EE)	65,1%	6,4%
Réagir et dialoguer (EOI)	74,7%	4,6%
Parler en continu (EOC)	65,2%	13,8%

Le test d'espagnol 2012 a été proposé aux classes de 3^{ème} relevant de l'éducation prioritaire et s'inscrit donc de façon singulière dans l'ensemble des disciplines. L'espagnol enseigné dans l'académie de Rouen l'est en qualité de LV2 et une évaluation des niveaux acquis ne pouvait se réaliser qu'en fin de 3^{ème}, après deux ans d'apprentissage. Signalons au passage que le niveau A2 du Cadre européen commun de référence pour les langues n'est que le niveau visé, mais non exigible, en fin de collège pour la LV2. Ce niveau A2 sera forcément consolidé au lycée afin de construire le niveau B1 requis en fin de cycle terminal.

La session 2012 a paradoxalement connu une nette baisse de participation des établissements potentiellement intéressés. Il faut peut-être en trouver

les causes dans la présence inattendue de l'espagnol dans ces tests qui concernent prioritairement les disciplines enseignées au niveau 5^{ème}. Il ne faut pas non plus négliger la surcharge de travail que représente l'organisation de la passation des tests, qui plus est en 3^{ème}-classe d'examen particulièrement mobilisée au dernier trimestre. Remercions et félicitons, en tout cas, tous ceux (élèves, professeurs et personnels de direction) qui se sont mobilisés pour les tests 2012 en espagnol.

L'examen des statistiques fait apparaître une progression globale très encourageante par rapport à 2011 et qui ne peut qu'inciter les équipes à maintenir leur intérêt pour l'évaluation dissociée des cinq activités langagières. De très nets progrès ont été enregistrés, notamment dans la compréhension

de l'écrit, ainsi que dans l'expression orale en continu, ramenant l'ensemble des domaines de compétence vers davantage d'équilibre (résultats compris entre 65 et 75 %).

Les entraînements réguliers portent leurs fruits : la précision et l'étendue lexicale, la validité des constructions des énoncés, la correction améliorée de la conjugaison, une phonologie en progrès, sont autant d'éléments saillants relevés lors de cette session.

Ces résultats sont certainement encore perfectibles et il serait très souhaitable que davantage d'établissements s'impliquent dans ces tests qui marquent cette année un progrès indiscutable dans la qualité linguistique générale et consolident avec optimisme le passage vers le lycée.

Yann Perron, IA IPR d'espagnol

FRANÇAIS

1. Pour une prise en compte des résultats par les professeurs de français du cycle central (5^{ème}-4^{ème})

Pour que le test disciplinaire de fin d'année de 5^{ème} prenne sens, il faut que sa passation tienne compte de la spécificité des rythmes d'apprentissage et des progressions pédagogiques de chaque établissement : c'est ce que la souplesse du délai imparti prend justement en compte. Mais il faut surtout que les équipes pédagogiques le considèrent comme une évaluation de mi-parcours, à l'articulation 5^{ème}-4^{ème}, qui doit permettre les ajustements nécessaires pour faire progresser tous les élèves dans les trois domaines concernés.

Rappelons les propositions formulées l'an dernier : c'est par une analyse collective des résultats que les collègues qui assurent la continuité du cycle central pourront définir ensemble les adaptations qui s'imposent : ciblage des points faibles sur lesquels insister davantage, définition des champs à couvrir et des reprises à prévoir pour améliorer les performances orales et écrites du plus grand nombre d'élèves.

L'analyse collective des résultats du test doit prendre sa juste place dans les conseils de classe, les conseils d'enseignement et la réflexion menée au sein du conseil pédagogique. Il sera alors possible d'établir le consensus indispensable, au sein de l'établissement : quels objectifs prioritaires ? (Certains –

la Note académique d'information de l'an dernier (02.11) l'a mis en évidence – appellent une prise en charge interdisciplinaire, conformément à l'esprit du socle commun). Quelles méthodes mettre en œuvre ? Nous rappelons aussi l'an dernier que le bulletin « ECLAIR-RRS » (Oasis) peut aider les équipes à hiérarchiser les priorités, à les répartir d'une année à l'autre.

La progression sera alors d'autant plus efficace qu'elle tiendra compte du retentissement réel de notre enseignement dans les classes concernées – en termes de connaissances et de compétences.

2. Résultats d'ensemble et évolutions apparentes

Domaine	2011	2012
Compréhension d'un texte entendu	82,8%	92,3 % (ECLAIR : 92,7 % RRS : 92,1 %)
Compréhension d'un texte lu	57,7%	58,6 % (ECLAIR : 56,2 % RRS : 59,2 %)
Production de texte	74,2%	69,7 % (ECLAIR : 68,1 % RRS : 70,2 %)

Une première lecture globale montre une nette progression des résultats pour le premier champ de compétences (compréhension orale) : aucun des collèges concernés ne se situe sous le seuil des 85% de réussite (1 « réussi » ou 4 « en cours d'acquisition »). ECLAIR et RRS atteignent, comme on le voit, des taux de réussite comparables.

En ce qui concerne la lecture, en revanche, on ne note pas de progrès tangible (tassement dans les collèges ECLAIR (de 43% à 57% sur l'ensemble des 12 collèges), alors que les RRS frôlent les 60% mais ne les dépassent pas). La qualité de la production écrite stagne de la même façon. Les évolutions de pratiques demandées dans ce domaine – multiplication des situations d'écriture et des formes d'écrit, notées

ou non, au sein de chaque séance de cours (cf. Lettre de rentrée 2011 et Animations sur les Nouveaux programmes du collège au printemps dernier) – ne semblent pas encore être suffisamment prises en compte.

3. Éléments d'analyse, par champ de compétences

La compréhension orale

Comme l'an dernier – et mieux que l'an dernier – les informations essentielles sont précisément repérées (nom du héros, éléments essentiels du comportement des personnages et de la situation). Au lieu des inférences de lecture demandées en 2011 et alors inégalement cernées par les élèves, la question 6 demandait un petit effort

de synthèse (caractérisation du héros) et de rédaction (écrire un court paragraphe), qui a été globalement réussi. L'an prochain, on peut imaginer mettre la barre un peu plus haut et exiger un deuxième court paragraphe résumant les hypothèses de lecture suscitées par l'amorce du récit entendue...

La compréhension écrite

Les écarts de réussite de la deuxième partie du test interrogent. Voici quelques éléments d'analyse à méditer :

- réussite très encourageante pour tout ce qui concerne le sens général du texte et la mise en relation des informations (items 9, 10 et surtout 18 et 20) ;

- alors que beaucoup de professeurs s'interrogent sur la priorité des connais-

sances grammaticales et linguistiques sur les compétences de lecture et d'écriture qu'elles permettraient de faire acquérir, le simple repérage des noms communs (item 12) et des adjectifs qualificatifs (item 13) n'est réalisable que pour moins de 45% des élèves, quel que soit le type d'établissement. Celui des marques du dialogue (item 22) n'est réussi que par un peu plus de la moitié des élèves (55,9%). Discriminer récit et dialogue n'est possible que pour 32,6% d'entre eux, distinguer des phrases affirmative, interrogative et exclamative que pour 46,0% (42,7% en ECLAIR, 46,9% en RRS).

- en ce qui concerne les inférences et autres repérages des détails qui font l'intérêt du texte, en éclairent la lecture et lui confèrent sa coloration symbolique, les résultats restent moyens. On prendra pour exemple l'item 14 : 41,3% seulement des élèves (41,2% en ECLAIR et 41,3% en RRS) se montrent capables d'évoquer les deux objets dont se sert le vieil homme pour faire découvrir l'alphabet à Mondo (un canif et un galet)...

De la même façon, les items 20 et 21 montrent un écart entre le repérage (la lettre M dans le nom du vieil homme) et son interprétation symbolique possible (la montagne). On se permettra de rappeler les recommandations de l'an dernier : en prenant le temps avec

les élèves de traiter plus longuement l'implicite et de nourrir un débat interprétatif plus ouvert, il doit être possible de dépasser un niveau de lecture trop souvent cantonné au repérage des éléments essentiels (noms, lieux, dates...), lequel ne peut suffire à motiver une lecture vraiment approfondie.

L'expression écrite

On peut saluer la réussite de nos jeunes élèves en ce qui concerne le respect des consignes d'écriture : on avoisine la barre des 80% pour les items 25 et 26, avec néanmoins un écart de 5% pour ce dernier item (reprise des informations données dans la rédaction demandée) entre ECLAIR et RRS. Le sujet comportait pourtant une certaine complexité : rédiger un récit à la 3^{ème} personne, y insérer un dialogue et conclure l'ensemble sur la décision de l'adulte rencontré par Mondo et le comportement adopté alors par ce dernier. On attendait donc à la fois des compétences d'ordre technique (usage des marques du dialogue) et d'ordre narratif (cohérence dans le comportement des personnages, entre ce qu'ils disent et ce qu'ils font).

La mise en forme du texte produit est moins réussie (ECLAIR : 65,1%, avec de grosses différences, d'un établissement à l'autre : de 29,7% à 84,2. RRS : 62,4%).

En ce qui concerne la langue, il faut noter malheureusement une certaine continuité avec les résultats de l'an dernier : l'orthographe lexicale ou grammaticale (item 29) pose toujours difficulté à un bon tiers des élèves en fin de 5^{ème} : 60,8% de réussite pour l'ensemble des 2 602 élèves impliqués – avec un résultat meilleur en ECLAIR (64,6%) qu'en RRS (59,8%), qui ne doit pas masquer néanmoins des écarts alarmants (de 26,7% à 97,6% !). La qualité syntaxique des productions écrites (item 28) est satisfaisante pour près de 75% des élèves, ce qui est bien mais la réflexion pour la prise en charge des difficultés manifestes d'un quart des élèves reste d'actualité.

Enfin, comme l'an dernier, on relève que les élèves utilisent un vocabulaire trop pauvre (item 30, « un vocabulaire varié »). C'est dans ce domaine que les écarts sont les plus criants (15,9% à 58,6% dans les 12 ECLAIR, 28,1% à 87,2% dans les 38 RRS...), révélant ces inégalités qui sont à la source, on le sait, de l'échec scolaire. Comme l'an dernier, on rappellera l'impérieuse nécessité de consolider cet apprentissage, lequel fera d'ailleurs l'objet cette année, dans le cadre du plan académique Littérature/Maîtrise de la langue d'une offre de formation sur site.

Daniel Sénéchal, IA-IPR de Lettres

HISTOIRE-GÉOGRAPHIE

Tableau 1 : Résultats par domaine

Domaine	Item	Pourcentage de réussite
CHRONOLOGIE	Savoir établir un ordre chronologique	81,3%
	Savoir associer une date à un évènement	66,1%
	TOTAL DOMAINE	73,7%
EXPLOITER UN DOCUMENT	Comprendre un texte historique	50,5%
	Relever des informations dans un texte historique	77,0%
	Relever des informations sur une carte	82,3%
	TOTAL DOMAINE	70,0%
REDIGER UN DOCUMENT	Rédiger un texte en histoire	40,0%
	Rédiger un texte en géographie	51,8%
	TOTAL DOMAINE	45,9%
TOTAL		64,1%

Les résultats des tests ECLAIR-RRS pour l'Histoire-Géographie amènent les constats et les préconisations suivantes:

- pour la seconde année, le test a porté sur une population scolaire comparable de plus de 3400 élèves, issus des établissements ECLAIR et des établissements relevant des réseaux de réussite scolaire (RRS). Si le sujet n'était pas identique, la forme l'était, ce qui permet d'établir certaines comparaisons.
- le sujet de 2011 avait été jugé comme trop long en histoire et peu lisible en géographie. Comme les documents textuels accessibles sur ce programme pour des élèves de 12/13 ans ne sont pas nombreux, nous avons proposé l'étude d'un nouveau texte, bien plus court mais un peu plus complexe à comprendre. Le sujet de géographie était également plus lisible mais également un peu plus complexe.

Ce constat étant fait, nous rappelons que ce type de test n'est pas destiné à classer les élèves entre eux, ni même à valider ou non un niveau. L'enjeu est donc différent de celui du Diplôme National du Brevet ou de celui du socle commun. Par ailleurs, il était entendu que nous devions d'abord, par ce test, mesurer l'acquisition des principales compétences complexes travaillées

par nos disciplines, en nous départissant autant que possible des connaissances. Cette tentative est un peu artificielle puisque les deux aspects sont intimement liés dans nos enseignements, à tel point qu'il nous est parfois difficile de les dissocier dans les évaluations.

Ces tests doivent donc être utilisés pour ce qu'ils sont, à savoir la mesure du niveau atteint globalement par nos élèves sur des documents qui, dans l'idéal, devraient pouvoir être compris de ces élèves. Nous mesurons en quelque sorte la distance entre l'idéal et la réalité.

- l'analyse des résultats, loin de dépeindre un tableau démoralisant, laisse poindre des aspects positifs:
 - malgré la difficulté du texte, la moitié des élèves l'a appréhendé correctement. Soulignons cependant que ces derniers semblent plus à leur aise sur un texte long et relativement facile (celui de l'année dernière) que sur un texte court mais plus complexe, puisque la compétence «comprendre un texte historique» passe de 75% de réussite à 50%;
 - dans le même ordre de compétences évaluées, le «relevé d'informations» avoisine le même niveau de réussite que celui de l'année der-

nière, avec un score assez proche en Histoire (77%) et en Géographie (82%);

- la tentative de mesurer le repérage chronologique de nos élèves permet d'affirmer que 80% d'entre eux maîtrisent cette base de notre discipline (taux légèrement croissant sur les trois années de test);

- sans surprise, et dans la continuité de ce que nous avons constaté l'année dernière (et que vous constatez annuellement au DNB, voire au Baccalauréat), la rédaction est le point faible révélé par cette prise d'indices. Si un élève sur deux y parvient globalement (50% en Géo, 40% en Hist), ils sont seulement un sur dix (Géographie et Histoire) à avoir produit des réponses que vous avez jugées correctes. Même en discutant de la subjectivité de la correction de cette compétence, il est évident qu'elle est bien moins acquise que la compétence «relever les informations». Notons également qu'un tiers des élèves n'a pas voulu se confronter à cette difficulté en Histoire, taux important qui souligne sans doute, outre un problème de niveau, un problème de représentation de ce que l'on attend d'eux (cela pourrait expliquer le taux deux fois moins important d'absence de réponses en Géographie).

La différence entre les résultats des établissements ECLAIR et ceux relevant des RRS n'est pas flagrante, à l'avantage néanmoins de ces derniers pour quelques points d'écart. Notons que la différence est plus importante sur la rédaction (47% de réussite pour les RRS contre 42% en ECLAIR) et qu'elle s'inverse tout juste lorsque l'on mesure la capacité à relever des informations (78% pour les ECLAIR contre 77% pour les RRS).

- les pistes de travail sont donc les suivantes, reprenant par là les attendus des programmes et les conseils que nous prodiguons lors de nos rencontres avec les équipes pédagogiques :

- la rédaction doit être un travail quotidien pour tous nos élèves. Il ne devrait pas se passer d'heures d'Histoire Géographie et Éducation Civique sans que tous rédigent, en autonomie, quelques phrases. Chaque élève peut produire de l'écrit en fonction de son âge et de ses capacités, d'une phrase à un court paragraphe. Si cet exercice peut être relativement bref, il se doit d'être assez systématique et ne pas être relégué en travail à la maison. Si le professeur souhaite donner à ses élèves un travail personnel dépassant le simple et indispensable apprentissage de la leçon, alors il semble plus opportun de les faire travailler sur les textes en amont (compréhension et relevé d'informations) plutôt qu'en aval;

- l'information qui ressort de ce test selon laquelle 20% des élèves ne maîtrisent pas le repérage dans le temps doit nous conduire à mettre fortement l'accent sur cette compétence en sixième et en cinquième. S'il serait sans doute vain d'y consacrer une séance introductive, il est en revanche indispensable de veiller, chaque fois que c'est possible, à ce que ces jeunes élèves comprennent bien le jeu des dates, des décennies, des siècles ainsi que leurs emboîtements.

Stéphane Vautier, IA-IPR d'Histoire-Géographie

MATHÉMATIQUES

1. Élaboration du test

La « résolution de problèmes » et la « démarche d'investigation » occupent une place centrale dans l'enseignement des mathématiques et la prise en compte du socle commun. Comme les années précédentes, le test a été conçu et construit en termes de connaissances, capacités et compétences nécessaires à la résolution de problèmes. Il a été posé sous une forme adaptée afin que l'activité des élèves ne se réduise pas à une simple application de techniques seules mais afin que les élèves montrent qu'ils savent mobiliser leurs connaissances et compétences mathématiques, qu'ils conduisent des raisonnements pour résoudre des problèmes.

Avec l'équipe des concepteurs du test, il a été procédé à certaines modifications, pour tenir compte des remarques des années précédentes, notamment l'une non négligeable qui touche le facteur temps. Le test de l'année 2011 a servi de base de travail, il a été partagé en deux parties, avec une première séquence portant sur la géométrie, construction et raisonnement. Lors de la deuxième séquence, c'est un contexte plus numérique qui a été abordé, les élèves ayant à prendre des informations et à les exploiter dans un contexte de connaissances numériques, sans que toutes les connaissances de la classe de cinquième soient touchées. Il est à noter que l'organisation du test en deux parties a joué en faveur de la réflexion des élèves, notamment au niveau des raisonnements géomé-

triques à produire. Ce temps est une variable importante dans la conduite de la classe, le temps d'enseignement étant souvent plus court que celui des apprentissages.

Si l'étude des résultats montre encore des disparités entre les établissements et certains domaines, il est à noter des avancées notables sur plusieurs points. Celles-ci sont révélatrices d'un travail de réflexion accompli par les équipes de professeurs depuis quelques temps.

2. Résultats du test en mathématiques

On trouvera ci-dessous les résultats, en pourcentage, pour chacun des domaines en ayant agrégé les résultats dans l'ensemble des questions.

Tableau 1 : Résultats par domaine

Domaine Niveau	Rechercher l'information	Réaliser une figure	Raisonner	Communiquer	Maîtriser des connaissances
Acquis	50,6%	56,3%	32,6%	33,1%	27,2%
En cours d'acquisition	5,2%	2,2%	12,6%	3,2%	6,0%
Réponse erronée	29,8%	37,2%	36,1%	43,9%	29,6%
Absence de réponse	14,4%	4,3%	18,8%	17,5%	37,0%

Une première remarque concerne le pourcentage d'élèves qui ne donnent pas de réponse. Il est en baisse par rapport aux années précédentes et, pour autant, le pourcentage d'élèves qui proposent des réponses erronées semble relativement stable. Même si les élèves sont davantage habitués à répondre à des exercices ciblés, plus liés directement à des techniques, un travail plus approfondi autour d'activités de type « résolution de problèmes » continue à se mettre en place dans les classes. Il est en effet important que les élèves osent écrire et fassent état de leurs démarches même erronées.

Au cours d'échanges dans la classe, les erreurs doivent alors être travaillées et considérées non comme des fautes mais être le reflet de la logique interne de l'élève. Ces échanges, autour des erreurs produites, sont bénéfiques pour les apprentissages à plus long terme. L'évolution de la maquette des sujets du DNB doit être une occasion pour développer la demande qui figure en tête de l'énoncé du test, et qui est écrit dans tout sujet d'examen de mathématiques, à savoir de faire figurer sur la copie toute trace de recherche même incomplète. L'étape du travail sur le cahier de brouillon ou un cahier d'essais est donc encore à renforcer.

Comme les années précédentes, une deuxième remarque s'impose au niveau des résultats chiffrés bruts. Il faut rester prudent dans leur analyse. En effet, il faut tenir compte de l'importance relative de chacune des compétences et il faut prendre en compte que les compétences en mathématiques sont rarement isolées et sont imbriquées. Par exemple, si un élève n'a pas su mobiliser le domaine « rechercher l'information » pour comprendre le sens d'une question, il n'a pas pu manifester de compétence dans les domaines « Raisonner » et « Communiquer ». Cela ne signifie pas pour autant qu'il ne les maîtrise pas. La maîtrise peut donc être avérée sans une réussite totale sur toutes les opportunités. Dans l'évaluation des élèves il faut être encore plus attentif entre ce qui relève des procédures et ce qui relève des savoirs. De plus ces résultats bruts sont des résultats moyens et proviennent d'un agrégé

sur plusieurs questions. Les notions incluses dans celles-ci présentent bien des disparités de mise en œuvre dans les apprentissages, et induisent des résultats à analyser plus finement question par question.

Cette dernière remarque est notamment illustrée dans les résultats qui touchent à la recherche de l'information utile. Même si les résultats globaux (55,8 %) sont un peu en deçà de ceux de 2011 (soit 57,9 %), ils sont largement supérieurs aux années antérieures. Le travail entrepris par beaucoup d'enseignants sur la lecture de consignes et la recherche des points essentiels est donc à souligner. Il est à renforcer notamment pour les 30 % d'élèves qui n'ont pas su prendre les informations utiles. En examinant plus finement les résultats question par question, il est à remarquer que la compréhension des questions pose problème à une grande partie d'élèves. Il semble que ce ne soit pas le domaine mathématique « pur » qui pose problème mais bien la tournure des phrases et la longueur des questions. Plus l'énoncé d'une question est long et comporte un vocabulaire ne faisant pas totalement partie d'un contexte familier aux élèves, moins il y a de réussite.

La (non) maîtrise de la langue et sans doute le manque de vocabulaire de certains élèves font obstacle. Le travail de fond doit se poursuivre que ce soit au niveau de la lecture et de la compréhension de consignes. Faire traduire un énoncé en d'autres mots, le faire expliciter avec les mots de l'élève, le faire dessiner, peuvent être des tâches facilitant l'appropriation du travail. C'est d'ailleurs dans le domaine géométrique, au niveau de la lecture et de l'appropriation d'un dessin à main levée, qu'il y a la meilleure réussite (78,1 %). En classe de sixième débutent le travail sur les codages et la prise d'informations sur une figure, ce travail est bien évidemment à poursuivre au long cours.

Cette réussite dans la prise d'informations sur une figure à main levée est à rapprocher de la construction de la figure réelle. En 2012, même si les élèves ont eu davantage de temps pour

reproduire la figure lors de la première séquence, la réussite est restée stable (58,5 %) par rapport à 2011. Les élèves sont habitués à utiliser les instruments mais pour autant les gestes techniques seuls, sur des figures simples, ayant des positions trop conventionnelles, ne suffisent pas. Le nombre d'informations à prendre en compte pour la reproduction a été un obstacle pour encore trop d'élèves (environ 30 %) et n'a pas permis un travail correct et complètement finalisé. Là encore faire verbaliser ce que l'élève observe à partir du dessin, faire traduire en définitions et propriétés les codages, doivent être des étapes d'analyse de la figure avant de passer à sa reproduction. La figure doit être appréhendée de façon globale puis segmentée en sous-figures intervenant dans sa constitution. L'aide des TUIC, avec divers logiciels de construction géométrique, est ici importante pour la compréhension, afin de montrer aux élèves la différence entre dessiner et construire. Par exemple, il peut être dessiné quelque chose qui ressemble à un carré mais, si la construction ne repose pas sur des propriétés internes à la figure, en bougeant l'un des points la déformation désolidarise l'ensemble. En ce sens, il peut être proposé aux élèves des travaux qui permettent de tester la résistance (ou non) à la déformation des figures tracées.

La résolution de problème repose sur une démarche d'investigation où la phase de recherche est essentielle. Il faut que l'élève ait pris l'habitude et ait compris la nécessité de tâtonner, de s'engager, de faire appel à des propriétés, de faire des essais, d'élaborer une stratégie de résolution. Au niveau du raisonnement, une avancée est à noter globalement dans les résultats de 2012 (45,2 % au lieu de 36,5 % en 2011). C'est en particulier dans le raisonnement géométrique que les élèves (environ 80 %) éprouvent le plus de difficultés ainsi que lors de questionnements non guidés. Ceci n'est pas étonnant car c'est sur toute la scolarité du collège que les élèves devront acquérir les gestes intellectuels et les compétences du raisonnement déductif. Ce qui a été écrit en 2011 est encore valable. Si beaucoup d'élèves savent

correctement utiliser les informations, il leur faut progresser pour savoir les hiérarchiser et argumenter. L'apprentissage du raisonnement, qui est au cœur même de l'activité mathématique, est à développer progressivement à travers de multiples travaux. Il est nécessaire de mettre les élèves sur des questionnements qui interrogent le sens, de faire confronter des démarches différentes des élèves tant à l'oral qu'à l'écrit. Cela nécessite, après un travail de réflexion individuel, des temps de mise en commun en classe où chacun peut s'exprimer en proposant ses démarches, justes ou erronées, puis un temps de synthèse. Cela permet de conforter la justesse de sa pensée ou de stabiliser ses connaissances. Cette façon de pratiquer, certes interroge le temps des apprentissages, mais permet de gagner du temps à plus long terme dans la mémorisation et la compréhension.

Les résultats dans le domaine « Communiquer » sont en progrès mais avec de fortes disparités tant entre établissements qu'entre notions mathématiques. Le taux de réussite (36,3 %) reste encore peu élevé mais a augmenté par rapport à 2011 (30 %). Il est à noter que le taux de non réponse a chuté, passant de 27,1 % en 2011 à 18,8 % en 2012. Il y a aussi interactions entre les trois domaines « Rechercher l'information », « Reasonner » et « Communiquer ». Si un élève n'a pas su démarrer une démarche, il ne pourra pas alors montrer ses capacités à rédiger. Dans les deux derniers domaines, ce qui est attendu des élèves

relève donc de la compréhension d'un texte et de sa capacité à anticiper une démarche avant de la communiquer. Ceci fait donc appel à la maîtrise de la langue. Il est nécessaire que les élèves donnent du sens au savoir, qu'ils sachent répondre de manière claire et structurée, avec un langage approprié en terme mathématique. Cela passe là aussi par des moments où les élèves vont s'exprimer à l'oral et par écrit. Il faudra donc développer les moments de recherche et d'échanges à oral et à l'écrit, poursuivre les efforts pour faire rédiger régulièrement des mathématiques tant en classe qu'en dehors de la classe. Il est indispensable que les élèves soient habitués à rédiger leurs essais en production en groupes ou individuellement.

Dans le domaine de la « Maîtrise des connaissances », bien qu'ayant doublé, les résultats globaux (33,2 %) semblent encore décevants, ils sont à relativiser. En fait, cela ne veut pas dire que les connaissances en jeu dans le test ne sont pas acquises car, dans chaque question, cette maîtrise s'exerce en relation avec les démarches de raisonnement entreprises par les élèves. Ceci est à rapprocher de ce qui a été indiqué dans le paragraphe concernant la construction de figures. Et, en examinant un niveau plus fin, il est à noter un point positif, la maîtrise des calculs de base est assurée pour environ 60 % d'élèves. Ce qui relève des pourcentages présente encore bien des difficultés pour beaucoup d'élèves. Seuls 26,4 % savent mettre en œuvre correctement un calcul de pourcentage

au cours d'un raisonnement, et 44,5 % ne donnent aucune réponse. Là encore la question à se poser est de savoir si c'est le calcul de pourcentage en tant que tel qui est à interroger ou bien son usage au cours d'une résolution de problème, d'autant plus que la notion de pourcentage est délicate à appréhender. Les élèves sont davantage habitués à pratiquer, en géométrie, un travail où leurs connaissances, les techniques, les propriétés sont à mettre au service de la résolution de problèmes. Cette démarche est bien évidemment à poursuivre et à élargir aux domaines numériques puis plus tard algébriques.

Le travail en deux séquences a présenté des avantages pour les élèves. Moins pressés par le temps, ils ont pu aborder davantage de questions et les traiter plus sereinement. Il n'en reste pas moins vrai que des difficultés subsistent pour comprendre un certain nombre d'informations et les transcrire en terme de raisonnement ou d'opérations. Les compétences restent partielles et ne sont pas mises en œuvre dans des contextes plus élargis. Pour ces élèves c'est encore la maîtrise du langage qui doit être renforcée lors d'exercices langagiers en lien avec toutes les disciplines. Le travail centré sur la démarche d'investigation et celle de résolution de problème doit permettre aux élèves d'acquérir de l'autonomie, d'oser exprimer leurs idées et de progresser dans les rédactions.

Jacqueline Borréani, IA-IPR de Mathématiques

SCIENCES PHYSIQUES ET CHIMIQUES

Sur les 4 235 élèves en éducation prioritaire, 75 % d'entre eux ont participé à la partie électricité, 80 % en chimie et 20 % en optique. 45 collèges ont mis en place le test en physique chimie sur les 50 appartenant au programme ECLAIR ou faisant partie des RSS.

Comme les années précédentes, le protocole d'évaluation ciblait les trois parties du programme de physique-chimie, électricité, chimie et optique et s'appuyait totalement sur la compétence trois du socle commun de connaissances et de compétences. Ce test nécessitait de la part de chaque élève des capacités expérimentales ou non, des connaissances et des attitudes en termes de sécurité et de santé. La préparation du test a été réalisée par un groupe d'enseignants puis les questions ont été validées lors des réunions de concertation entre les professeurs de collège ECLAIR puis RSS.

Le test s'est présenté sous forme d'un diaporama dans chacun des domaines de sorte que les questions successivement retenues mobilisent des compétences différentes.

L'ensemble des résultats du test académique de cinquième montre que des difficultés subsistent dans la maîtrise de la langue française ; il faut donc apprendre aux élèves à utiliser des termes spécifiques et techniques de la discipline et ne pas seulement inviter les élèves à recopier des phrases écrites au tableau ou dans un diaporama ; la distribution d'un cours sous forme de photocopies avec trous doit être limitée car la mise en activité de l'élève s'en trouve diminuée.

Si les élèves ont nettement progressé dans la recherche de l'information, des difficultés subsistent quand il s'agit de les exploiter ; il est donc important de

montrer aux élèves comment structurer des connaissances, les utiliser pour construire une argumentation. Même si des progrès ont été réalisés par rapport à 2011 c'est dans le domaine de la maîtrise des connaissances que les résultats restent encore décevants. Cette non-maîtrise peut être due à des difficultés de compréhension de la question et à l'élaboration de quelques étapes de raisonnement ; il faut donc apprendre aux élèves à ne pas renoncer face au premier obstacle et leur montrer au cours de l'année que toute démarche d'investigation ou de résolution de problèmes donne du sens aux apprentissages.

Globalement les réussites au test dans les trois domaines sont satisfaisantes même si des progrès doivent encore être réalisés sur quelques-uns des items.

Tableau 1 : Bilan compétences chimie

	Respecter des comportements favorables à sa santé et sa sécurité	Suivre un protocole	Extraire des informations d'un document	Faire un schéma	Exprimer une conclusion par une phrase correcte	Utiliser un tableau	savoir utiliser des connaissances scientifiques	Exprimer le résultat d'une mesure	Total
Ensemble des ECLAIR de l'Eure	83,0%	64,8%	73,0%	54,7%	43,4%	86,7%	31,5%	35,4%	54,1%
Ensemble des ECLAIR de Seine-Maritime	90,9%	66,4%	69,3%	54,7%	43,4%	90,4%	41,0%	45,2%	59,3%
Ensemble des ECLAIR de l'académie	88,7%	66,0%	70,2%	53,2%	44,5%	89,4%	38,2%	42,5%	57,8%
Ensemble des RRS de l'Eure	94,1%	67,7%	77,6%	56,3%	54,7%	94,5%	45,0%	50,9%	63,8%
Ensemble des RRS de Seine-Maritime	93,4%	69,6%	78,7%	64,0%	55,0%	94,9%	42,2%	49,5%	65,0%
Ensemble des RRS de l'académie	93,5%	69,2%	79,0%	62,3%	55,2%	94,8%	42,8%	49,8%	64,8%
Total RRS - ECLAIR	92,7%	68,6%	77,0%	60,7%	53,6%	93,8%	42,0%	48,5%	63,5%

Le travail mené lors de rencontres entre IA-IPR, formateur et professeurs des ECLAIR et RRS porte largement ses fruits cette année puisque sur l'ensemble des ECLAIR et des RSS 93 % des élèves ont réussi l'item, respecter des comportements favorables à la santé et à la sécurité. C'est sur les deux

items exprimer une conclusion par une phrase correcte et savoir utiliser des connaissances que les résultats sont les plus faibles et inférieurs à 50 %.

Il reste donc un travail important dans ce domaine pour habituer les élèves à exprimer leur degré de compréhension, à utiliser les mots de vocabulaire nou-

vellement rencontrés et à s'approprier au fur et à mesure de chaque séance les capacités retenues. Ceci n'est bien sûr possible que si le professeur, après avoir fixé un objectif bien ciblé sur la séance, décline les apprentissages en un nombre limité de capacités et de connaissances.

Tableau 2 : Bilan compétences électricité

	Savoir utiliser des connaissances scientifiques	Respecter des comportements favorables à sa santé et sa sécurité	Exprimer une conclusion par une phrase correcte	Extraire des informations d'un document	Faire un schéma	Utiliser un tableau	Total
Ensemble des ECLAIR de l'Eure	62,4%	87,2%	77,6%	60,9%	70,4%	85,5%	68,6%
Ensemble des ECLAIR de Seine-Maritime	62,4%	76,9%	61,2%	53,4%	52,4%	77,7%	60,8%
Ensemble des ECLAIR de l'académie	62,3%	80,1%	65,9%	50,6%	57,9%	80,1%	63,2%
Ensemble des RRS de l'Eure	61,4%	84,7%	65,4%	44,3%	59,1%	88,5%	63,6%
Ensemble des RRS de Seine-Maritime	65,9%	87,9%	72,1%	52,5%	67,3%	88,3%	68,6%
Ensemble des RRS de l'académie	65,1%	87,3%	70,5%	50,9%	65,8%	88,3%	67,6%
Total RRS - ECLAIR	63,9%	85,9%	69,9%	51,9%	64,2%	86,7%	66,7%

Dans cette partie, les résultats sont globalement assez homogènes entre les collègues ECLAIR et les RRS car selon les items, les résultats sont inversés ; si les élèves arrivent à exprimer facile-

ment un résultat quand la diapositive comporte peu de données, ils peinent à construire un raisonnement et une argumentation à partir d'une succession d'éléments extraits du diaporama.

Pour ce qui est du domaine, pratiquer une démarche scientifique et technologique, résoudre des problèmes, les résultats varient entre 55 et 73 %.

Tableau 3 : Bilan compétences optique

	Respecter des comportements favorables à sa santé et sa sécurité	Extraire des informations d'un document	Proposer une représentation adaptée	Total
Ensemble des ECLAIR de l'Eure				
Ensemble des ECLAIR de Seine-Maritime	75,2%	54,9%	65,5%	63,9%
Ensemble des ECLAIR de l'académie	75,2%	54,9%	65,5%	63,9%
Ensemble des RRS de l'Eure				
Ensemble des RRS de Seine-Maritime	62,7%	56,5%	72,4%	66,7%
Ensemble des RRS de l'académie	62,7%	56,5%	72,4%	66,7%

La progression souvent retenue par les enseignants place la partie optique du programme en fin d'année scolaire, ce qui explique le faible pourcentage des enseignants ayant pu mettre en place l'évaluation sur ce champ disciplinaire. Il est difficile de dresser un bilan sur cette partie en raison du faible échantillon d'élèves ayant passé cette épreuve. Néanmoins, plusieurs professeurs utilisent ensuite le test académique comme source d'évaluation formative avec leurs élèves.

Les résultats globaux sont plutôt encourageants et engagent à poursuivre

la politique de formation avec une mise en commun des travaux réalisés par les professeurs des ECLAIR et des RRS. Tout au long de l'année, il est important de donner une place prépondérante à la trace écrite sur les cahiers des élèves afin de fixer les apprentissages et de donner une progressivité satisfaisante d'une séance à l'autre.

Il est important de veiller à la bonne maîtrise par les élèves du vocabulaire scientifique récemment utilisé ; souvent les collégiens ont des difficultés à construire des phrases, à argumenter et leur prise de parole se limite

à quelques mots. Dans un cours de sciences physiques, la place de l'oral doit jouer un rôle fondamental dans les apprentissages ; il est donc nécessaire de construire des règles de conduite orale pour que les élèves soient motivés, participent à la progression du cours et prennent l'habitude d'établir des démarches scientifiques permettant la construction des objectifs nationaux.

Marie-Christine Macé, IA-IPR de Sciences Physiques et Chimiques

SCIENCES DE LA VIE ET DE LA TERRE

La conception du test, cette année encore, a été l'occasion d'une participation de la quasi-totalité des professeurs exerçant dans les établissements de l'éducation prioritaire. L'organisation retenue pour le réaliser a en effet permis d'inviter l'ensemble des professeurs de ces établissements à une réunion de travail. Cette conception du test est ainsi un véritable moment de formation au concept de compétence en cohérence avec le référentiel du socle commun et les programmes de Sciences de la Vie et de la Terre.

Dans la continuité de ce moment commun de réflexion, il paraît important qu'au regard des résultats des élèves, une analyse globale de ce test soit effectuée non seulement à l'échelle académique mais également par chacune des équipes pédagogiques et chacun des professeurs impliqués dans ce projet porté par l'ambition d'accompagner les progrès des élèves. Cette analyse globale doit permettre à chacun de tirer les conclusions dans l'objectif d'un

enrichissement de ses pratiques professionnelles au service de la contribution des SVT à la réussite de tous les élèves.

Un test renouvelé et enrichi

Partiellement renouvelé par rapport à l'année 2010/2011, ce test montre un fléchissement du taux de réussite des élèves (environ - 10 %). L'analyse détaillée des réponses aux diverses consignes laisse à penser que plusieurs facteurs contextuels peuvent expliquer cette situation. Il en est ainsi de certains choix retenus dont :

- la non possibilité de répondre sur le document fourni,
- la complexité plus grande des nouveaux supports proposés (cf schéma fonctionnel et QCM),
- l'évaluation de nouvelles capacités, dont celle de construire un tableau sans support préalablement fourni.

Ces éléments d'analyse sont corroborés par la réussite équivalente aux exercices identiques à ceux de 2010/2011.

Malgré cette situation contextuelle particulière, une analyse fine des résultats permet d'identifier des éléments de réflexion pédagogique au service de progrès plus efficaces des élèves.

Une analyse au service de l'enrichissement pédagogique des pratiques

Pour une réelle utilité professionnelle dans l'enrichissement et la transformation des pratiques pédagogiques, l'analyse proposée est menée à l'échelle des compétences effectivement évaluées : des compétences spécifiques aux démarches scientifiques à mobiliser pour comprendre le monde mais également des compétences plus transversales, en particulier celles relatives à la maîtrise de la langue.

Tableau 1 : Taux des pourcentages de réussite

Pratiquer des démarches scientifiques					Ecrire	Utiliser des connaissances scientifiques (E1)
Exploiter des résultats (E1)	Réaliser un schéma fonctionnel (E2)	Construire un graphique (E3)	Extraire des informations utiles (E4)	Construire un tableau (E5)	Exprimer une réponse argumentée (E1)	
55,2%	57,2%	62,7%	59,1%	41,7%	66,0%	29,4%

Cette analyse conduit à repérer que certaines capacités (cf tableau), dans le cadre des supports proposés en lien avec le programme, sont globalement acquises (réussies à près de 60%) en classe de 5^{ème}. Pour autant, il s'agira de poursuivre leur apprentissage dans des situations de plus grande complexité offertes par les programmes de 4^{ème} et 3^{ème} et de tout mettre en œuvre afin que leur acquisition soit effective par les élèves ne les maîtrisant pas suffisamment. A cet effet, il est rappelé qu'un nombre très limité d'apprentissage bien identifié est à mettre en œuvre lors d'une séance afin d'assurer leur efficacité. Cette stratégie pédagogique

s'appuyant, par ailleurs, sur une programmation dans le temps permettant de couvrir l'ensemble de ces apprentissages.

D'autres capacités sont à travailler probablement davantage pour assurer leur acquisition en termes de compétence par un plus grand nombre d'élèves. Il en est ainsi de :

- la construction d'un tableau. Sans doute faudra-t-il envisager la compréhension par les élèves de l'intérêt d'un tel outil de communication en sciences. Cet intérêt peut être construit dans l'échange, au sein de la classe, lors

des apprentissages, sur le choix de communication le plus pertinent à retenir au regard de la situation.

- la mobilisation d'une explication scientifique relevant du contenu des programmes. Il s'agira ici d'envisager d'accentuer la place des sciences comme discipline d'argumentation de problématiques sociales ou culturelles vécues quotidiennement par les élèves. A cet effet les démarches globales d'investigation sont à développer. Probablement, le passage par une évaluation de type QCM pourrait favoriser également l'acquisition d'une telle compétence.

Enfin ce test permettait d'évaluer la maîtrise écrite de la langue, en particulier la capacité à exprimer une réponse argumentée en appui sur des résultats de mesures. 66% des élèves maîtrisent cette compétence dans sa dimension langagière alors que seuls 55% la maîtrisent dans sa dimension scientifique. Sans doute faut-il retenir de ces résultats ce différentiel invitant à interroger des pratiques pédagogiques dans le but de développer davantage l'interaction entre le langage et la pensée scientifique, au plus grand profit des progrès des élèves dans les deux champs.

En conclusion, si la nature du test et ses modalités de mise en œuvre impactent cette année négativement

les résultats des élèves, il importe de retenir les réflexions pédagogiques qui doivent être engagées ou poursuivies par les équipes. Elles doivent porter :

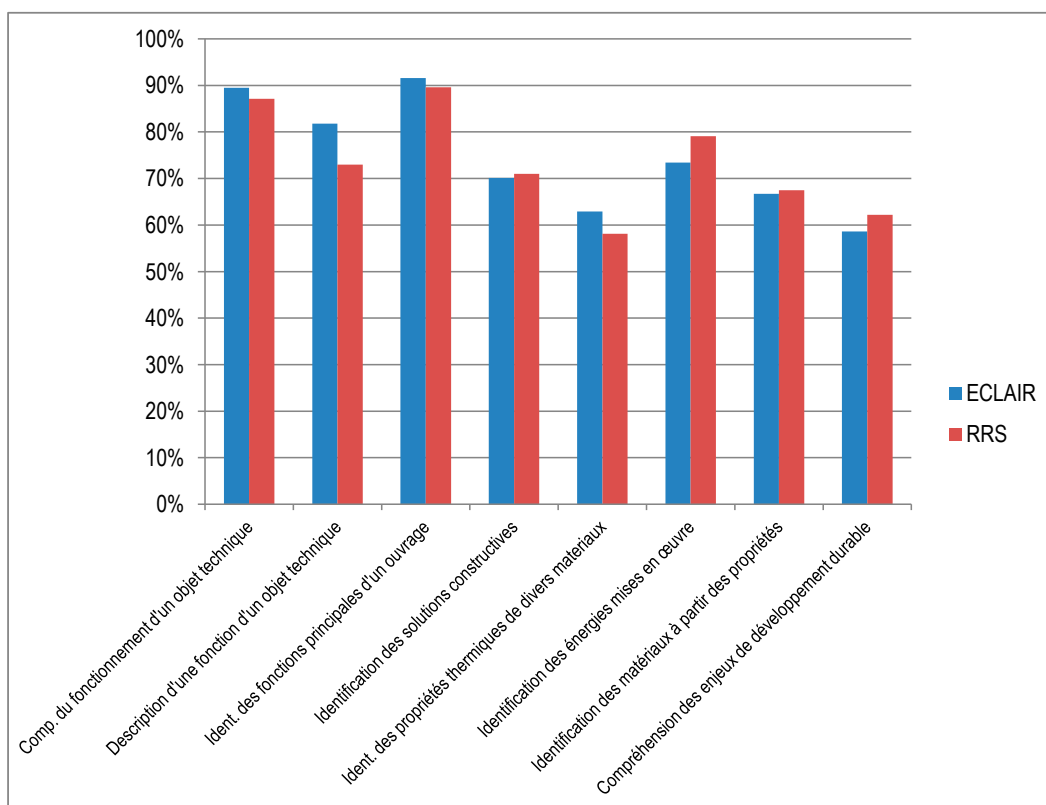
- sur une toujours plus grande cohérence entre les activités proposées dans le cadre des démarches de résolution de problèmes avec de réels apprentissages aux capacités spécifiques de ces démarches,
- sur une mise en œuvre pédagogique de ces apprentissages de façon explicite de sorte que ces savoirs en cours de construction aient du sens et permettent ainsi d'être acquis en termes de compétences définies comme savoir de pouvoirs,

- sur la recherche de mise en œuvre d'approches globales de problématiques permise par les démarches d'investigation favorisant, par ailleurs, l'acquisition de compétences transversales : langagières, personnelles et sociales.

Cette ambition relève du possible comme en témoignent les résultats en nets progrès des élèves des établissements des réseaux ECLAIR dont les enseignants sont engagés depuis plusieurs années dans ces réflexions.

Yves Peuziat, IA IPR de Sciences de la Vie et de la Terre

TECHNOLOGIE



Il est intéressant de constater que les taux de réussite de chacun des domaines évalués sont assez proches, quel que soit le type d'établissement, ECLAIR ou RRS. Toutefois, si les collègues ECLAIR ont plutôt mieux répondu que les collègues RRS aux questions

concernant les objets techniques et les matériaux, ce constat est inversé pour les questions traitant de l'énergie. Les cours étant abordés selon les mêmes méthodes dans les deux types d'établissements, peut être peut-on en conclure que les élèves de collègues

ECLAIR seraient un peu plus à l'aise sur des sujets plus concrets par rapport à ceux de collègues RRS et inversement sur des questions nécessitant davantage d'abstraction...

Les domaines où l'ensemble des élèves a rencontré le plus de difficultés concernent l'identification des matériaux et les enjeux du développement durable ; les taux de réussite avoisinent alors les 60%. Sur les enjeux du développement durable, 3 établissements obtiennent des résultats inférieurs à 40% ; sur l'identification des propriétés des matériaux, ce sont 7 établissements qui sont dans ce cas dont un où les taux de réussite sont inférieurs à 30%. Cela n'est malheureusement pas une surprise puisque certaines des questions reposent sur l'utilisation de l'outil mathématique : interpréta-

tions de courbes ou calculs. Dès que les questions deviennent un peu plus théoriques, certains élèves atteignent leurs limites.

Ces résultats mettent également en lumière de fortes disparités entre établissements avec un taux moyen de réussite globale proche de 75%, lorsqu'un collège n'atteint pas les 60% tandis qu'un autre reste même en dessous de 40%, et ce, sur chacun des 3 domaines évalués. Ces constats décevants ne se répétant pas sur les autres pôles scientifiques, il conviendra de se rapprocher de ces établissements pour

expliquer ces contre-performances en technologie...

Au bilan, les résultats observés en technologie sont globalement plutôt satisfaisants même s'il existe une marge de progrès qu'il convient de ne pas négliger. L'intérêt des élèves pour la discipline est incontestable. La technologie doit plus que jamais jouer un rôle agrégateur de l'ensemble des disciplines scientifiques.

Joël Berthelot : chargé de mission d'inspection en STI pour l'année scolaire 2011-2012

Merci aux professeurs et aux équipes de direction des collèges pour leur investissement remarquable dans la mise en place de ce dispositif novateur et ambitieux.

Un remerciement spécial aux concepteurs des différents protocoles disciplinaires.

Camille HURARD – Division de la Prospective et de la Performance – Pôle des Ressources Statistiques et d'Analyse de la Performance

Bertrand VITTECOQ, IA IPR d'anglais, Coordonnateur académique du programme ECLAIR

LIENS UTILES

Lien pour télécharger les protocoles d'évaluations (identifiant et mot de passe requis) :

<http://evaluation.ac-rouen.fr/index.htm>

Lien pour le Socle commun de connaissances et de compétences :

<http://www.ac-rouen.fr/espaces-pedagogiques/socle-commun/le-socle-commun-des-connaissances-9791.kjsp?RH=ESPACEPEDAGO>

Lien EDUSCOL :

<http://eduscol.education.fr>

Note d'information

Directrice de publication : Florence Robine

Auteurs : Camille Hurard - Bertrand Vittecoq

Mise en page : Anita Locqueneaux - Bureau de la communication - Cabinet du recteur

Référence : NI 02/12

ISSN 1760-4168

Diffusion électronique